Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470161
Centre d'intérêt: 250

Centrale de l'enseignement du Québec.

Politique d'éducation interculturelle : document de consultation / CEQ.
-- [Sainte-Foy] : CEQ, Communications, 1993.
22 p. ; 28 cm.

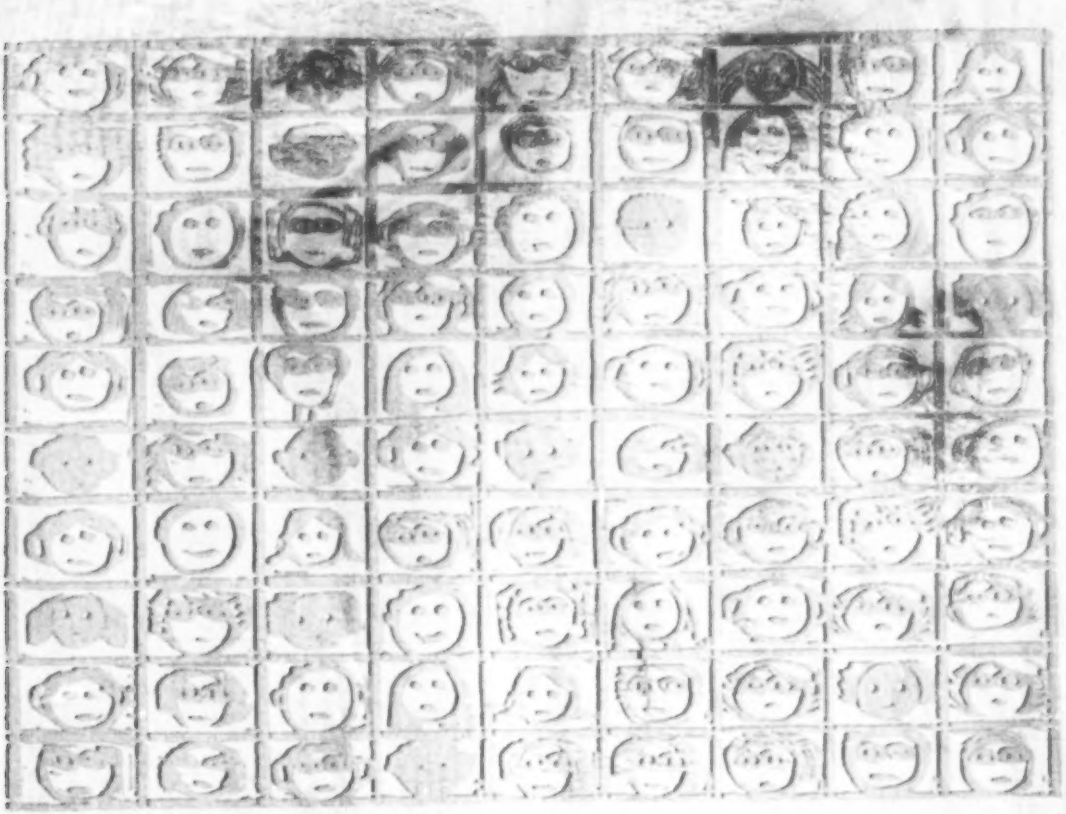
Titre de la couv. Code: D10059. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Descripteur(s): Education interculturelle * Politique * Rôle de l'école

Ce document de consultation invite les membres de la CEQ à faire connaître leurs préoccupations, leurs options et leurs besoins en ce qui a trait à l'éducation interculturelle à l'école. Il propose quelques orientations portant tant sur les structures scolaires que sur la pratique éducative. Ces pistes de réflexion sont susceptibles d'alimenter les discussions des membres et d'amener des amendements à la politique.

Type de document:

POLITIQUE D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE



94-70161

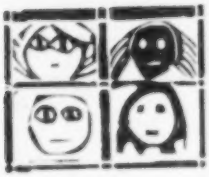


TABLE DES MATIÈRES

Présentation du Conseil exécutif 4

Introduction 5

1 Des structures à transformer 7

2 Un curriculum à revoir 9

3 Une langue nationale à bien maîtriser 11

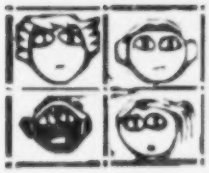
4 Des langues d'origine à valoriser 13

5 Des efforts réciproques d'adaptation à consentir 14

6 Une intégration à améliorer 16

7 Formation et perfectionnement : des besoins à satisfaire 18

Notes 19



PRÉSENTATION

Le dernier Congrès invitait la CEQ à se doter d'une politique d'éducation interculturelle. Celle-ci ne saurait être élaborée en vase clos. Elle concerne beaucoup trop directement l'avenir du système éducatif et de la société québécoise ainsi que les conditions d'enseignement et d'apprentissage, pour que les membres de la Centrale ne soient pas mis à contribution dans son élaboration.

Contrairement à une idée largement répandue, une telle politique ne concerne pas que la seule région montréalaise; certes, l'importante diversité ethnoculturelle de la métropole invite à une attention et à des mesures particulières; mais c'est l'ensemble du système éducatif qui doit se mettre à l'heure de l'éducation interculturelle. L'importante mobilité géographique des jeunes Québécoises et Québécois, la présence en région de groupes xénophobes ou carrément racistes, la volonté affirmée de régionaliser l'immigration sont autant de phénomènes qui militent en ce sens.

Bref, au-delà des besoins particuliers de l'école montréalaise, la diversification ethnique et culturelle de la société québécoise, l'ouverture au pluralisme et à la diversité qu'elle exige, la transmission de la langue et de la culture nationales, l'ouverture sur le monde qui s'impose, tout cela interroge les établissements d'éducation dans leur ensemble, dans leurs structures comme dans leur enseignement. On peut même affirmer plus largement qu'il s'agit de l'avenir de la société québécoise et qu'en conséquence, toutes les citoyennes et tous les citoyens sont concernés. Voilà pourquoi, même si certains des thèmes qui suivent concernent plus particulièrement les milieux pluriethniques, nous invitons tous les milieux à faire leur cette préoccupation pour l'éducation interculturelle. On trouvera, par exemple, partout intérêt à débattre des questions abordées aux fiches 1, 2 et 7.

Il ne s'agit pas d'une première intervention de la CEQ et de ses fédérations sur cette question. La Centrale a publié des recherches importantes sur le sujet[1] et présenté plusieurs mémoires en commission parlementaire[2]. Les Congrès de 1990 et 1992 ont déjà défini un ensemble d'orientations portant notamment sur l'intégration et sur le respect des droits historiques de la communauté anglophone et des droits nationaux des peuples autochtones. Par ailleurs, de nombreuses initiatives ont été prises dans les établissements et des efforts importants ont été consentis dans les milieux et par les organismes de l'éducation (commissions scolaires, MEQ, collèges) en faveur de l'éducation interculturelle. Des questions concrètes se posent quotidiennement et il faut bien que les services de garde, les écoles, les collèges et les centres d'éducation des adultes soient en mesure de leur apporter une réponse adéquate.

La présente consultation invite les membres à faire connaître leurs préoccupations, leurs opinions et leurs besoins. Elle vise à mieux définir la voix collective du personnel de l'éducation que portent la CEQ et ses affiliés dans leurs revendications et dans leurs diverses activités de représentation. Pour ce faire, le Conseil exécutif de la Centrale propose un nombre restreint d'orientations, portant tant sur les structures scolaires que sur la pratique éducative, que chaque groupe est invité à débattre et à enrichir. Les amendements adoptés par les milieux seront colligés et soumis à la discussion. C'est l'ensemble de ce processus qui permettra de définir une politique CEQ d'éducation interculturelle.

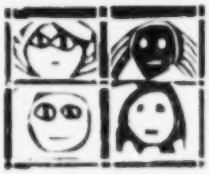
Le Conseil exécutif de la CEQ

---

1 BERTHELOT, Jocelyn. **Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation,** CEQ-Ed. St-Martin, 1991, 185 p.

PARADIS, Esther. **Les milieux pluriethniques. Rapport d'enquête,** CEQ, A8788-CECS-76, 1988.

2 Voir notamment **Pour bâtir ensemble un meilleur Québec. Mémoire de la CEQ sur l'immigration et l'intégration,** Février 1991, Cote D9622 et **Avis de la CEQ sur les objectifs d'immigration pour 1990,** 1989, cote D9354. Voir aussi le document vidéo **Le rêve de Gabriela,** durée : 17 min 30 s. Scénario : Marco Micone, Production : Centre audiovisuel CEQ.



Introduction

La grande majorité des sociétés occidentales sont aujourd'hui confrontées à une diversification croissante de l'immigration qui interroge les politiques nationales d'accueil et d'intégration. Des phénomènes de rejet, plus ou moins importants, font leur apparition dans un contexte économique marqué par un taux de chômage élevé. Le Québec ne fait pas exception. Mais il doit aussi faire face à des défis qui lui sont propres, étant donné son histoire et sa situation particulière en Amérique du Nord.

Reconnaissons d'abord que l'immigration représente bien davantage une richesse qu'un problème. En effet, elle a été et demeure un outil important du développement économique, culturel et social. Dans le contexte d'une mondialisation croissante, elle favorise une ouverture sur le monde. Elle permet de maintenir une croissance démographique soutenue, ce que la faible natalité n'est plus en mesure de faire, et contribue au rajeunissement de la population. Bien sûr, elle n'est pas une panacée et elle exige d'être planifiée si on souhaite qu'elle réponde vraiment aux besoins de la société québécoise.

Rappelons que celle-ci a longtemps subi l'immigration qui, depuis la défaite de 1760, a souvent été perçue comme un outil d'assimilation. La crainte de disparaître a marqué l'histoire québécoise. Depuis une quinzaine d'années toutefois, le Québec a choisi d'assumer ses responsabilités politiques en matière d'immigration. Des progrès fulgurants ont d'ailleurs été réalisés, qu'on en juge par le rôle accru du Québec à l'étranger ou par le succès des politiques d'intégration à l'école française.

Reconnaissons également que la culture québécoise - entendue dans son sens large - n'est pas le propre des francophones de souche, même si elle est profondément marquée par leur langue et leur histoire. Pas plus que le statut de Québécoise ou de Québécois ne leur est propre, à défaut de pouvoir parler de citoyenneté. Ces précisions sont importantes lorsqu'il s'agit pour les personnes d'origine immigrante de se sentir reconnues et acceptées.

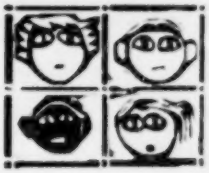
Comme toute personne, la personne immigrante transporte avec elle une histoire, une expérience et un bagage culturel et social. Elle abandonne sa terre natale, mais garde sa langue et ses coutumes qu'elle souhaite généralement préserver. Elle cherchera dans la société d'accueil un milieu où elle retrouvera des traditions, des odeurs, des sons familiers; c'est souvent le quartier ethnique ou la communauté qui favoriseront la transition. Elle cherchera aussi à s'intégrer, notamment par le travail et par l'apprentissage de la langue.

Il faudra laisser au temps le soin de faire son oeuvre. Si les personnes plus âgées demeurent davantage attachées à leur pays d'origine, les jeunes, eux, seront rapidement tiraillés entre le bagage culturel familial et celui de la nouvelle société d'adoption. Cela n'ira pas toujours sans difficultés mais, peu à peu, la société d'accueil deviendra la société d'appartenance. Ce processus sera grandement facilité par l'ouverture de la société d'accueil.

Dans les milieux de l'éducation, les concepts d'intégration et d'éducation interculturelle font de plus en plus consensus, quoique la controverse demeure quant aux sens multiples qu'ils sous-tendent. L'intégration implique que les personnes immigrantes se reconnaissent et soient reconnues comme membres à part entière de la société et participent pleinement à sa vie collective, tant à la vie politique et culturelle qu'à l'activité économique. Elle n'ont pas à devenir semblables à tous égards, ce que vise par contre l'assimilation. Comme le rappelle l'énoncé de politique gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration, le sentiment d'être accepté comme différent joue un rôle essentiel dans l'identification à la société d'accueil.

L'éducation interculturelle réfère, quant à elle, aux adaptations nécessaires de toutes et tous à la nouvelle réalité pluriethnique et pluriculturelle. Elle exige des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation. Elle se fonde sur une conception dynamique de la culture[1], de ses capacités d'évolution et d'influences réciproques, dans le contexte d'une société historiquement constituée ayant elle-même une culture nationale en évolution, commune à toutes les personnes et à tous les groupes qui la constituent.

Pour la CEQ, une politique interculturelle doit donc respecter à la fois les droits fondamentaux et les aspirations des personnes immigrantes ainsi que les éléments non négociables de la culture pub. ique commune définis par le caractère démocratique et



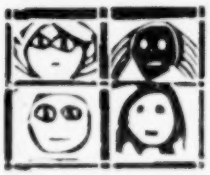
pluraliste de la société québécoise où le français constitue la langue commune. S'il importe donc que les institutions éducatives fassent des efforts de compromis dans la recherche de ce qu'il est désormais convenu d'appeler « des accommodements raisonnables », cette adaptation comporte des limites légitimes qu'il est devenu urgent de préciser[4].

Le respect du pluralisme se conjugue en effet avec la promotion des valeurs démocratiques dont l'aspiration à l'égalité; nous admettons à ce chapitre qu'il reste beaucoup à faire[5].

3 La Conférence mondiale de l'UNESCO sur les politiques culturelles (1982) a retenu la définition suivante de la culture : « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. »

4 On pourra, sur cette question, consulter un avis récent (juillet 1993) du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration intitulé : **La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise.**

5 Les fiches qui suivent sont redevables à de nombreuses études réalisées par le MEQ, les commissions scolaires, le CCCI et des universitaires. Sauf exception, étant donné la nature du présent document, il n'en sera pas fait précisément mention. On pourra se référer à **Apprendre à vivre ensemble** qui en présente une synthèse.



DES STRUCTURES À TRANSFORMER

1

Faut-il rappeler que la fréquentation de l'école commune par les enfants des divers groupes ethnoculturels est un élément central de l'éducation interculturelle et un des meilleurs moyens d'assurer la diffusion de la culture commune ! Or, à ce chapitre, plusieurs politiques éducatives, notamment en matière de confessionnalité et de financement public de l'enseignement privé, accentuent la ségrégation scolaire.

La confessionnalité des structures scolaires et des écoles apparaît comme un véritable archaïsme face à la diversité religieuse croissante de la société québécoise. Cette réalité ne serait pas fondamentalement transformée, dans l'éventualité où les changements proposés par la loi 107 seraient appliqués[5]. Une école confessionnelle doit en principe inclure dans son projet éducatif les valeurs et croyances de sa confession. Certes, existe la possibilité d'être exempté de l'enseignement religieux ou de changer d'école. Il n'en demeure pas moins que les écoles publiques se montrent ainsi fort peu respectueuses de la diversité des options religieuses.

Cette situation a d'ailleurs eu historiquement deux conséquences importantes. La plus grande souplesse du secteur protestant a conduit un nombre croissant d'allophones à opter pour l'école franco-protestante; plusieurs intervenants critiquent le bilinguisme ambiant qui y règne et la non-reconnaissance par les autorités scolaires de la société québécoise comme société d'accueil.

On a aussi vu se multiplier des écoles primaires privées s'adressant exclusivement à des élèves de communautés ethniques ou religieuses particulières. Ces écoles sont souvent nées du refus ou de l'incapacité de l'école publique de répondre aux besoins de ces communautés. Ce n'est toutefois que depuis le début des années soixante-dix qu'elles sont soutenues par les fonds publics. On compte désormais des écoles juives, arméniennes, grecques et musulmanes. Mettre fin à ce financement public ne pourra se faire brusquement et un processus d'intégration au réseau public devra être prévu. Cela exigera également que l'école publique tienne davantage compte de la diversité ethnoculturelle accrue de la population qu'elle accueille (voir les thèmes 2, 4 et 6).

La confessionnalité scolaire encourage donc la ségrégation de plusieurs façons. L'avenir ne réside pas de ce côté. Il importe au contraire de déconfessionnaliser l'école québécoise, comme la société québécoise l'a fait dans le cas des collèges, et de structurer les commissions scolaires et les écoles sur une base linguistique, dans le respect des droits reconnus à la communauté anglophone. Cela permettrait d'attribuer à cette école commune la vocation essentielle de développer la compréhension mutuelle et d'éduquer au respect de la diversité et des croyances de chacun. Dans ce contexte, l'animation pastorale pourrait facilement se « convertir » en animation interculturelle ou en animation de la vie scolaire.

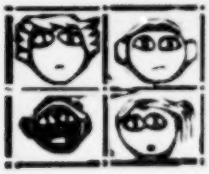
Une telle orientation soulève du même souffle la question de la place à faire à l'enseignement des diverses religions. Trois possibilités peuvent être envisagées :

- du temps est prévu à l'horaire pour l'enseignement des diverses religions, selon les besoins;

-l'école met ses locaux à la disposition des groupes religieux qui le souhaitent, à l'extérieur de l'horaire régulier;

- l'enseignement religieux est laissé aux Églises et aux familles, mais le programme scolaire comprend un enseignement culturel sur les diverses religions.

Nous croyons que cette dernière hypothèse est de loin la plus souhaitable. Dans une perspective d'éducation interculturelle, un tel enseignement porterait, comme c'est le cas dans plusieurs pays, sur les religions, leur histoire, les différentes croyances qui les inspirent; elle pourrait faire place à la non-croyance et présenter les droits reconnus en matière de religion. Cela pourrait contribuer à faire tomber les préjugés qui s'ancrent dans l'opposition religieuse tout en favorisant une meilleure compréhension des origines de la culture québécoise et de l'influence chrétienne sur les oeuvres culturelles et sur la vie sociale, voire même sur l'habitation et la toponymie. Il s'agit en fait de reconnaître que l'enseignement sur les diverses religions doit être conçu en fonction d'une société donnée, en tenant compte de son histoire et de sa culture.



Orientations à débattre

1- A- Que les commissions scolaires et les écoles soient structurées sur une base linguistique.

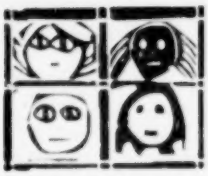
B- Que le curriculum comprenne un enseignement culturel sur les diverses religions.

2- Que l'État québécois n'encourage en aucune façon l'enseignement régulier offert sur une base ethnique ou confessionnelle et, qu'en conséquence, il cesse progressivement de soutenir financièrement les écoles privées à caractère ethnique ou confessionnel et qu'un processus d'intégration de ces écoles au réseau public soit prévu*.

---

6 La loi 107 prévoit le maintien des commissions scolaires confessionnelles de Québec et de Montréal et l'ajout en parallèle de commissions scolaires linguistiques. Certains craignent que les nouvelles possibilités de choix ainsi offertes ne favorisent un plus grand clivage ethnique, les francophones optant pour la commission scolaire catholique, alors que les jeunes immigrants (ni catholiques ni protestants) seraient tenus de fréquenter la commission scolaire francophone. Ailleurs, des commissions scolaires linguistiques seraient créées, mais le droit à la dissidence serait maintenu pour les catholiques et les protestants minoritaires et l'école pourrait toujours voir reconnaître son caractère confessionnel. Le caractère confessionnel des structures supérieures (CSE, MEQ) serait maintenu.

* Cette orientation doit être située dans le cadre d'une politique d'ensemble concernant le financement public de l'enseignement privé. La CEQ préconise de mettre fin à ce financement public.



UN CURRICULUM À REVOIR

2

La diversité ethnoculturelle croissante de la société québécoise n'est pas sans conséquence sur la formation à donner aux élèves. Ces derniers doivent être préparés à vivre de façon harmonieuse dans une société qui reconnaît la diversité comme une richesse, dans le cadre de la culture nationale québécoise. S'imposent donc une certaine révision des programmes d'études et des manuels scolaires ainsi que l'élaboration d'outils pédagogiques répondant aux besoins des différents milieux.

Déjà, des efforts importants ont été consentis. Il n'est pas nécessaire de tout chambarder, de transformer en profondeur les programmes existants, mais des ajustements sont nécessaires. Il est urgent de guider et de soutenir les actions entreprises dans les milieux et d'encadrer la révision des outils pédagogiques dans une perspective d'éducation interculturelle, afin que l'ensemble du matériel didactique reflète la nouvelle réalité québécoise et transmette les savoirs et habiletés que cela exige.

On insiste généralement sur la nécessité de mettre davantage l'accent sur l'apport historique de l'immigration au développement de la société québécoise ainsi que sur les diverses cultures telles que vécues ici, tout en insistant sur les expériences communes des divers groupes et sur l'appartenance pleine et entière de toute citoyenne ou citoyen à la société québécoise. On rappelle également l'importance de reconnaître les pratiques ou attitudes racistes et discriminatoires qui existent et de développer des attitudes antiracistes chez les élèves[7].

Cette dernière question est de toute première importance dans un contexte où on observe, un peu partout, la montée de l'intolérance et du racisme. Les écoles, les centres d'éducation des adultes et les collèges doivent non seulement assurer par leur enseignement la promotion des droits et de l'égalité, ils doivent aussi être eux-mêmes exempts d'attitudes ou de comportements racistes qui représentent d'ailleurs un frein à l'intégration. Les droits et les valeurs démocratiques constituent des fondements de la société québécoise. Leur apprentissage est une nécessité, tout comme leur mise en application dans la vie quotidienne des établissements scolaires.

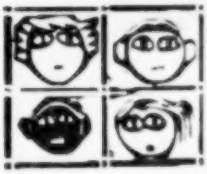
Dans plusieurs milieux, on a adopté des règles claires concernant les manifestations de discrimination, de racisme ainsi que des mécanismes pour en assurer le respect, comme le suggère la Commission des droits de la personne. Il importe, dans le cadre d'une démarche démocratique, que le personnel et les élèves soient étroitement associés à l'adoption de telles règles et qu'ils soient également impliqués de façon positive dans la résolution des conflits.

On reconnaîtra également que la réalité actuelle invite à une ouverture plus grande sur le monde et au développement d'une éducation à la compréhension et à la solidarité internationales. L'acceptation de la diversité ethnoculturelle québécoise exige que l'on soit en mesure de la saisir au plan international. Une meilleure connaissance des réalités internationales est tout aussi essentielle pour comprendre les phénomènes migratoires.

La création du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) est un pas important dans cette direction.

D'autre part, face à la proportion croissante d'élèves d'origine immigrante, une place plus importante devrait être faite à la connaissance du territoire québécois, aux traditions et aux habitudes de vie de la société d'accueil[8], à l'histoire nationale du Québec, aux habiletés à la communication interculturelle. C'est dès les tout débuts de la scolarisation que ce besoin se fait sentir et les instruments existants sont souvent jugés inadéquats.

Bref, il s'agit de développer chez les élèves le goût de construire ensemble une société où les différences ethnoculturelles seront perçues comme des acquis et non comme des éléments nuisibles. Si l'enseignement dans son ensemble devrait s'ouvrir à ces nouvelles exigences, cela pourra prendre diverses formes selon les disciplines et les ordres d'enseignement. Au primaire, par exemple, toutes les matières s'y prêtent, qu'il s'agisse de la langue nationale, des sciences humaines ou des arts. Dans les milieux pluriethniques, on pourra profiter des connaissances des élèves et des ressources des diverses communautés. Au collégial, c'est plutôt par certaines disciplines telles l'histoire et la sociologie qu'on s'ouvrira davantage à l'interculturel et qu'on se préparera aux nouvelles compétences exigées dans diverses formations, alors que l'ensemble de la



formation préparera à l'ouverture d'esprit et à la tolérance interculturelle. Dans tous les cas, la disponibilité d'un matériel didactique approprié est une nécessité; soulignons toutefois les efforts consentis à ce chapitre par les instances éducatives (MEQ, CSIM, etc.) et par les communautés culturelles.

Orientations à débattre

3- A- Que le MEQ s'assure que les programmes d'études des écoles reflètent la diversité ethnoculturelle québécoise, fassent une place plus importante à l'enseignement de l'histoire, à l'éducation aux droits et responsabilités ainsi qu'à l'éducation internationale et visent à développer, chez les élèves, des attitudes d'acceptation et d'ouverture.

B- Que le MESS s'assure que les programmes de formation des collèges intègrent des objectifs d'éducation interculturelle.

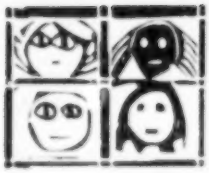
C- Que le personnel des établissements scolaires soit associé à l'élaboration d'instruments de pédagogie interculturelle répondant à leurs besoins.

4- Que chaque établissement voit à inclure dans son code de vie des règles claires concernant les manifestations de discrimination et de racisme et que le personnel et les élèves soient étroitement associés à leur élaboration et au traitement des plaintes.

---

7 Au chapitre de l'éducation antiraciste, mentionnons la publication par le CEICI, la CEQ et ses affiliés de la région de Montréal d'un cahier pédagogique intitulé **Vivre ensemble notre avenir,** cote D-9898.

8 La société d'accueil réfère à la société québécoise dans son ensemble et non au seul groupe majoritaire.



UNE LANGUE NATIONALE À BIEN MAÎTRISER

3

Avec l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101 de 1977), le Québec a fait du français la langue commune de la vie publique. La langue française est ainsi devenue un élément majeur du projet québécois de société, une partie intégrante du patrimoine de chaque citoyenne et citoyen. En découlaient l'engagement collectif de donner à chacune et chacun, jeune comme adulte, les moyens de se l'approprier et, en contrepartie, le devoir de le faire. Le statut de langue nationale doit se conjuguer avec la liberté des langues dans le domaine privé et une politique d'enseignement des langues d'origine (voir thème 4).

En 15 ans, la proportion des élèves d'origine immigrante fréquentant l'école primaire et secondaire française est passée d'à peine 15 % à près de 80 %. Des mesures ont été prises pour assurer à la fois la francisation et l'intégration des élèves. Le bilan est positif, même s'il ne faut pas perdre de vue tout ce qui reste encore à faire. Notons qu'un consensus se dégage depuis quelques années quant aux mesures les plus urgentes qui s'imposent.

On revendique notamment que les classes d'accueil offertes à l'éducation préscolaire, dont la fréquentation est actuellement réservée aux seuls enfants nés à l'étranger, soient aussi rendues accessibles aux jeunes allophones nés au Québec (et aux jeunes anglophones qui doivent fréquenter l'école française) et qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français. Nombre d'élèves rencontrent en effet des problèmes d'intégration lors de leur arrivée à l'école, que le séjour en classe de francisation ne permet pas toujours de corriger, notamment lorsque la distance linguistique entre la langue maternelle et la langue française est importante.

On demande également que soient améliorées les mesures postaccueil et les mesures de soutien linguistique lorsque l'élève est intégré à la classe régulière, y compris dans le cas des élèves allophones nés au Québec. Quant au matériel didactique, des progrès importants ont été réalisés grâce aux efforts conjoints du personnel, du MEQ et de certaines commissions scolaires. Dans le cas des collèges accueillant une forte population allophone, finalement, on revendique une augmentation du nombre de cours de français langue seconde ainsi que la mise sur pied d'ateliers d'aide en français et une instrumentation pédagogique adéquate.

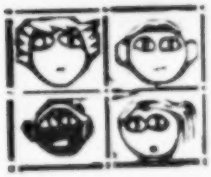
Par ailleurs, la place faite au français comme langue d'usage dans certaines écoles francophones a soulevé de vives polémiques. Il est vrai qu'une langue ne s'apprend pas qu'en classe et que l'activité éducative ne se limite pas à l'enseignement. Le fait que nombre d'élèves utilisent l'anglais pour communiquer entre eux dans des établissements dont une des missions est d'assurer leur francisation n'a pas manqué de provoquer des réactions parfois peu nuancées.

Ces premières réactions ont rapidement conduit à la nécessité de doter chaque école ou collège francophone d'une politique linguistique distinguant les activités de l'établissement où la contrainte est de mise et celles où il faut compter sur la persuasion et l'adhésion volontaire, dans le respect des droits des individus. On peut retenir quatre grands axes pour une telle politique :

- l'obligation d'utiliser le français dans l'ensemble des activités éducatives de l'établissement (cours, activités), à l'exception de l'enseignement des langues autres que le français, bien entendu;
- la liberté, pour les élèves, d'utiliser la langue de leur choix dans des conversations privées, à l'extérieur de la salle de classe;
- l'adoption d'un ensemble de mesures visant à valoriser la langue française et son utilisation : normes pour la radio étudiante, journal étudiant, animation culturelle, etc.;
- un engagement de l'école ou du collège et du personnel envers la qualité de la langue.

L'application de cette politique sera d'autant facilitée qu'elle aura été largement débattue, qu'elle sera bien comprise et bien acceptée par le personnel et les élèves.

C'est aussi aux adultes qu'il faut donner les moyens de s'approprier la langue nationalle. Bien entendu, l'école seule ne pourra réussir sa mission de francisation, d'où l'urgence d'agir ailleurs, dans les milieux de travail notamment*. La francisation est nécessair pour l'intégration au marché du travail, mais elle permet aussi aux personnes immigrantes de sortir de l'isolement, de se familiariser avec les institutions québécoises et de mieux comprendre la réalité vécue par leurs enfants et éventuellement de leur venir en aide.



Actuellement, les services d'intégration linguistique sont loin d'être suffisants. Les listes d'attente s'allongent aux COFI alors que les budgets sont réduits dramatiquement à l'éducation des adultes. Pour accroître la proportion de la clientèle admissible fréquentant les COFI et la porter d'environ 35 % à 60 %, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a réduit de 750 à 600 le nombre d'heures de formation dispensées par les COFI (qui porteront désormais l'appellation de Service d'intégration linguistique, SIL), alors que nombreuses sont les personnes qui revendiquent plutôt un allongement de la durée de la formation.

Orientations à débattre

5- Que les classes d'accueil offertes à l'éducation préscolaire soient rendues accessibles aux jeunes allophones et anglophones nés au Québec et devant fréquenter l'école française et que les mesures postaccueil et de francisation soient améliorées, y compris pour ces derniers.

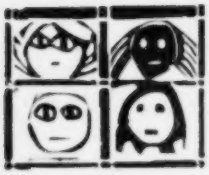
6- Que les écoles, les centres d'éducation et les collèges francophones soient invités à se doter d'une politique linguistique faisant du français la langue des activités scolaires et respectant les droits des personnes d'utiliser la langue de leur choix dans d'autres circonstances.

7- Que, dans le cas des collèges accueillant une forte population allophone, des budgets soient consentis à la mise sur pied d'un plus grand nombre de cours de français langue seconde et d'ateliers d'aide en français ainsi qu'au développement d'une instrumentation pédagogique adéquate.

8- Étant donné la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue commune, que les mesures de francisation à l'intention des personnes immigrantes adultes soient améliorées, notamment en offrant des cours de français sur les lieux de travail et en augmentant le nombre d'heures de formation et l'accessibilité des COFI et des centres d'éducation des adultes.

---

9 Certaines communautés ont créé des projets visant à permettre aux femmes de recevoir un enseignement en français sur les lieux et les heures de travail.



DES LANGUES D'ORIGINE À VALORISER

4

La place à faire aux langues d'origine à l'école ne fait pas l'unanimité. Cet enseignement est normalement offert sur une base volontaire à l'extérieur du temps de classe. Les critiques invoquent généralement le fait que cet enseignement a pour effet de surcharger l'élève alors que celui-ci devrait plutôt consacrer davantage d'énergie à l'apprentissage de la langue de sa patrie d'adoption. On ajoute encore qu'il s'agit là d'une forme de ghettoisation qui n'encourage en rien l'intégration; notons toutefois que depuis 1989, le PELO est ouvert à l'ensemble des élèves.

Ses partisans affirment au contraire, études à l'appui, que l'enseignement des langues d'origine a conduit souvent à une amélioration de l'apprentissage de la langue d'enseignement tout en ayant un effet positif sur la démarche identitaire de l'élève. Ils insistent en outre sur l'avantage que représente l'acquisition concurrente d'une maîtrise minimale de sa langue maternelle.

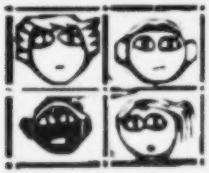
Ainsi, une étude, conduite pour l'UNESCO, conclut que l'enseignement des langues d'origine favorise « l'intégration harmonieuse des communautés ethniques car elle valorise les langues et les cultures minoritaires et influe bénéfiquement sur le développement affectif, linguistique et cognitif des enfants d'immigrants ». Une autre étude, de l'OCDE cette fois, ajoute qu'un « système d'enseignement qui ne saurait pas exploiter au mieux les connaissances linguistiques des élèves, promouvoir la maîtrise des langues domestiques différentes de celles employées dans l'enseignement et favoriser le maintien des langues minoritaires parlées dans les pays serait à tous points de vue peu efficace ».

En effet, dans le contexte actuel d'une mondialisation des échanges économiques, il est certain que le fait pour une société de disposer d'un bassin de personnes maîtrisant des langues variées constitue un atout. L'apprentissage d'une troisième langue s'impose même comme une nécessité pour un nombre croissant de jeunes.

Voilà pourquoi nous croyons qu'il faut continuer de donner aux élèves allophones les moyens de conserver et d'améliorer la connaissance de leur langue d'origine. Nous croyons donc que les PELO devraient être maintenus, tout en poursuivant les efforts visant à rendre ces cours plus accessibles à l'ensemble des élèves. Des efforts s'imposent également pour que le personnel de l'éducation puisse saisir toute la complexité de l'apprentissage de la langue maternelle et des liens qu'il entretient avec l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Orientation à débattre

9- Que soit reconnue la pertinence de soutenir l'apprentissage des langues d'origine et des langues étrangères et de poursuivre les efforts visant à rendre la fréquentation des PELO plus diversifiée, mais sur une base volontaire.



DES EFFORTS RÉCIPROQUES D'ADAPTATION À CONSENTIR

5 Les pratiques dominantes dans l'éducation québécoise peuvent être plus ou moins éloignées des cultures particulières des élèves des diverses communautés ethnoculturelles à qui elles s'adressent. Cela n'est pas sans exiger d'importants efforts d'adaptation de la part de l'école et des collèges, mais aussi de la part des élèves et de leur famille.

Cette adaptation ne saurait prendre la forme d'une soumission de l'éducation publique aux normes et valeurs propres à chaque communauté. L'éducation québécoise est porteuse des normes et des valeurs de la culture publique commune et ses pratiques s'en inspirent. Aussi faut-il distinguer les éléments non négociables des pratiques scolaires de ceux qui sont ouverts à un espace de négociation. Bien sûr, cette distinction est elle-même objet de discussion.

Si, d'une part, les exigences de l'école publique découlant de la culture commune doivent s'appliquer indistinctement à toutes et tous (mixité, curriculum, évaluations...) il est, d'autre part, nécessaire que les règles et les pratiques scolaires n'aient pas pour effet indirect de priver certains individus de leurs droits fondamentaux. La recherche d'accommodements raisonnables exige toutefois des efforts de négociation et de compromis, un objectif commun pouvant être satisfait par différents moyens jugés équivalents[12].

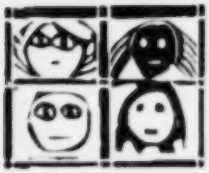
Ainsi, les contenus de formation prévus aux programmes d'études ne sauraient être remis en question parce qu'ils affrontent une croyance ou des valeurs particulières. Par contre, les écoles, les centres d'éducation des adultes, les collèges et le personnel devraient tenir compte des diversités culturelles tant dans l'organisation des activités que dans les approches pédagogiques.

On mentionne souvent, par exemple, les demandes d'exemption du cours d'éducation physique de la part de parents de foi musulmane qui jugent le port du short pour les filles incompatible avec les prescriptions de leur religion. Il ne saurait être question de remettre en cause l'existence de cet enseignement, mais des adaptations sont toutefois possibles au niveau des règles vestimentaires. Il ne saurait non plus être question de remettre en cause l'enseignement de la biologie ou l'éducation à la sexualité pour des raisons religieuses ou culturelles, même s'il est certainement opportun de tenir compte de cette diversité dans les approches pédagogiques retenues. Soulignons que ces conflits de normes n'originent pas de la seule présence de personnes récemment immigrées, mais plus largement de la diversité des convictions et des croyances et, de ce fait, concernent l'ensemble des établissements.

Le personnel se plaint par ailleurs des conséquences sur la vie scolaire de certaines pratiques religieuses. Par exemple, la pratique du jeûne par des jeunes élèves, durant la période du Ramadan, n'est pas sans créer certains problèmes pédagogiques. Il en va de même du respect des fêtes religieuses et d'autres obligations rituelles. Si les établissements scolaires doivent faire certains efforts, pensons notamment à l'adaptation des services alimentaires, les diverses communautés doivent également faire tout en leur possible pour que les obligations rituelles soient mieux adaptées aux exigences scolaires. Il y a ici une responsabilité réciproque de rechercher des solutions acceptables pour toutes les parties.

L'éducation québécoise se caractérise également par des rapports d'autorité relativement souples entre le personnel et les élèves et par une grande marge d'autonomie laissée à l'élève. Les jeunes ne disposent pas toujours d'une telle autonomie à la maison. Les élèves sont, en général, en mesure de très bien établir la distinction entre la norme scolaire et la norme familiale et de respecter les deux. De plus, la recherche de l'égalité entre les femmes et les hommes marque la pratique quotidienne de l'école et du collège et pourra surprendre un enfant habitué à des rôles sexuels beaucoup plus stéréotypés. Il s'agit là clairement d'un élément non négociable de la culture commune.

Chaque établissement devrait finalement scruter ses pratiques pour mieux répondre aux exigences de la diversité ethnoculturelle. Mentionnons, par exemple, l'utilisation de certains tests profondément marqués culturellement et qui font appel à des valeurs (compétition, rapidité...) qui ne sont pas partagées par tous, le caractère ethnocentrique de nombreuses pratiques de counseling et d'orientation. Les théories de l'orientation les plus utilisées ont été développées à partir d'expériences avec des Anglo-Saxons; cette prise de conscience est nécessaire à toute personne qui veut dépasser



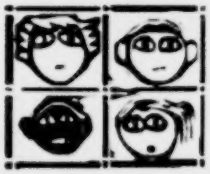
l'ethnocentrisme pour conseiller des élèves d'origines diverses. La Corporation des psychologues consacrait d'ailleurs son Congrès de mai 1993 à ces nouvelles exigences posées à leur pratique.

Orientations à débattre

10- A- Que l'on reconnaisse que des adaptations s'imposent aux pratiques scolaires en milieu pluriethnique, dans le respect des limites fixées par les normes et exigences communes découlant notamment des lois éducatives et des chartes des droits.

B- Que chaque commission scolaire, chaque école, chaque centre et chaque collège scrute ses pratiques éducatives en vue d'apporter les correctifs découlant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse (ex. : tests, information aux parents...).

10 Un guide à l'intention des écoles est actuellement en préparation à la Direction des services aux communautés culturelles du MEQ.



UNE INTÉGRATION À AMÉLIORER

6 Au cours des dernières années, on a identifié et mis en place, en divers milieux, un ensemble de mesures visant à favoriser une meilleure intégration des jeunes d'origine immigrante. Parmi celles-ci, mentionnons le soutien apporté à la participation des parents, la désignation de personnes ayant pour mandat de favoriser des relations entre les écoles et les communautés et la réalisation d'activités d'échange entre les écoles.

On reconnaît de plus en plus le rôle important de la famille dans la réussite éducative des élèves et la nécessité de relations suivies et soutenues entre la famille et l'école. Cela est d'autant plus important lorsque les distances culturelles entre l'une et l'autre sont grandes et que les ajustements deviennent plus exigeants. Favoriser une plus grande participation des parents apparaît donc de plus en plus comme une nécessité de l'éducation interculturelle.

De façon générale, les parents d'origine immigrante et le personnel scolaire se disent plutôt satisfaits des relations qu'ils entretiennent. D'une part, on se réjouit de la confiance exprimée envers l'école et de la valorisation de l'éducation alors que, d'autre part, on apprécie l'ouverture rencontrée et la qualité des services. Plusieurs écoles ont recours à des services d'interprète pour faciliter le développement de meilleures relations école-familles, utilisent les langues d'origine dans leurs communications, organisent des cours à l'intention des parents, etc. On note néanmoins une faible participation des parents des communautés culturelles à la vie collective de l'école et du collège, notamment au conseil d'orientation et au conseil d'administration, ce qui s'explique surtout par la méconnaissance de ces structures et par les difficultés liées à la langue[11].

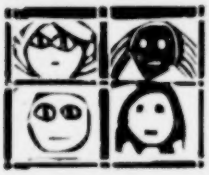
L'engagement de conseillères et de conseillers en éducation et relations interculturelles[12] qui ont, entre autres, pour mandat d'oeuvrer à une amélioration des relations demeure un atout certain. Les études sur ce sujet indiquent que leur présence a une influence positive sur le climat de l'école, sur les relations interethniques et sur l'intérêt du personnel pour l'interculturel.

La présence de membres du personnel provenant des communautés culturelles a aussi une influence positive sur la vie de l'école et du collège. On souligne l'effet positif sur l'image de soi et l'intégration des élèves minoritaires, sur les relations interethniques ou encore sur les relations avec le milieu. Il s'agit de faire en sorte que le personnel reflète la diversité ethnoculturelle du milieu. Voilà pourquoi la CEQ croit nécessaire, dans le cadre d'une politique d'éducation interculturelle, d'appuyer la création de programmes d'accès à l'égalité (P.A.E.) qui soient respectueux des droits syndicaux et qui, à compétence égale, accordent préférence aux groupes sous-représentés, notamment aux minorités visibles. Cela implique que tout P.A.E. fasse l'objet d'une entente locale avec les syndicats visés, que des mécanismes de surveillance de l'implantation d'un tel programme soient prévus, qu'une analyse diagnostique préalable soit réalisée, etc.

Par contre, la présence d'une proportion élevée de jeunes allophones dans certaines écoles primaires et secondaires est considérée par plusieurs comme un frein à l'intégration. Il est vrai que l'insuffisance d'expériences d'apprentissage avec des pairs dont la langue d'enseignement est la langue maternelle ne favorise pas l'apprentissage de la langue commune. Comment transformer cette situation en évitant d'adopter des pratiques discriminatoires ou perçues comme telles?

Cette situation dépend, en bonne partie, d'un ensemble de facteurs sociaux sur lesquels l'école a peu de prise : fuite des classes favorisées notamment francophones vers les banlieues au nord et au sud de l'île de Montréal, tendance normale des nouveaux venus à rejoindre des membres de leur communauté, etc. Il n'est nullement question pour la CEQ de soutenir une politique de quotas et de promouvoir le « busing ». Mais il faut toutefois reconnaître que certaines politiques éducatives viennent aggraver la situation et que des politiques différentes pourraient agir en sens contraire.

On pourrait, par exemple, réviser certaines politiques concernant la localisation des classes d'accueil, interroger les conséquences des modalités d'allocation des ressources pour les écoles à forte concentration d'élèves d'origine immigrante, soutenir financièrement des projets locaux favorisant un meilleur équilibre dans la proportion de jeunes allophones fréquentant des écoles voisines, etc.



Il n'en demeurera pas moins que certaines écoles vont continuer d'accueillir une proportion élevée d'élèves allophones alors que d'autres auront une clientèle essentiellement francophone. Dans certains milieux, on a développé des activités d'échange entre écoles, parfois avec des écoles de différentes régions, ouvrant par la même occasion sur une meilleure connaissance de la réalité québécoise, d'une part, et de la réalité pluriethnique d'autre part; plusieurs formules ont été expérimentées, qu'il s'agisse d'un jumelage d'écoles, d'un séjour plus ou moins long dans une autre région, de correspondance scolaire, de rencontres sportives ou culturelles, etc. De telles expériences devraient être encouragées et soutenues financièrement.

Orientations à débattre

11- Que des mesures soient prises afin de développer et d'améliorer les relations entre les établissements scolaires et les communautés culturelles, notamment grâce à la présence de conseillères ou conseillers en éducation et relations interculturelles.

12- Que la CEQ appuie la création de programmes d'accès à l'égalité dans le secteur de l'éducation pour les membres des groupes ethnoculturels minoritaires.

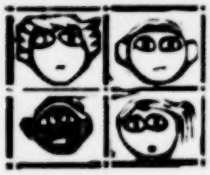
13- Que le MEQ et les commissions scolaires se préoccupent, dans l'élaboration de leurs politiques, de la proportion élevée de jeunes allophones que l'on retrouve dans certains établissements, dans le respect des droits et de la volonté des parents et des jeunes.

14- Qu'afin de favoriser une meilleure connaissance réciproque, on soutienne les projets d'échange entre les écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves allophones et celles desservant une grande majorité de jeunes francophones.

---

11 Au niveau des commissions scolaires, un guide à l'intention des parents est en préparation au MEQ, dans la foulée d'une recherche menée sur ce sujet.

12 Cette appellation remplace celles d'agent de liaison et d'agent de milieu.



FORMATION ET PERFECTIONNEMENT : DES BESOINS À SATISFAIRE

7

Un des besoins les plus urgents qui s'exprime concerne la formation et le perfectionnement du personnel. Nous pensons ici, bien entendu, aux enseignantes et aux enseignants, mais aussi à l'ensemble du personnel : direction, personnel professionnel, personnel de soutien. Des besoins particuliers existent, par exemple dans le cas des enseignantes et enseignants à l'accueil et des conseillères et conseillers en éducation et relations interculturelles.

Même en milieu pluriethnique, la majorité des enseignantes et des enseignants n'a pas eu accès à un perfectionnement digne de ce nom. Lorsque de telles activités ont eu lieu, elles étaient généralement axées sur la transmission d'informations à propos d'un groupe ethnique particulier, à l'occasion de journées pédagogiques. Ces activités, certes pertinentes, ne permettent toutefois pas le développement des habiletés professionnelles nécessaires à l'éducation interculturelle.

Cette insuffisance du perfectionnement est souvent perçue comme un obstacle majeur à l'éducation interculturelle. Selon certains, cela risque même d'entraîner une démobilisation progressive et d'occasionner un accroissement des tensions interethniques. Le contenu d'un tel perfectionnement peut varier selon les besoins de chaque milieu, mais il devrait sûrement inclure plusieurs des éléments suivants : histoire de l'immigration, connaissance de la situation des divers groupes ethniques, sensibilisation au contenu de la culture commune et à la diversité ethnoculturelle, réflexion sur les accommodements raisonnables et les conflits de normes, approches pédagogiques pour adapter les contenus d'enseignement, pour lutter contre le racisme, réflexion autour de ses propres attitudes et pratiques, etc.

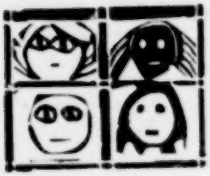
Il faudra encore s'assurer que l'éducation interculturelle ait sa place dans les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants. Plusieurs universités ont fait des efforts en ce sens, mais ici aussi, il reste beaucoup à faire. Faut-il rappeler que la loi oblige tout nouvel enseignant oeuvrant dans une école catholique à avoir complété neuf crédits en enseignement religieux alors que plusieurs programmes de formation des maîtres ne comprennent aucun cours obligatoire en éducation interculturelle.

Bref, il est temps que le MEQ, le MESS, les commissions scolaires et les collèges se dotent de politiques plus adéquates en matière de formation et de perfectionnement à l'interculturel et que les budgets soient consentis en conséquence.

Orientations à débattre

15- A- Que le MEQ, le MESS, les commissions scolaires et les collèges se dotent de plans de perfectionnement en éducation interculturelle répondant aux besoins des différents milieux et offerts sur une base volontaire.

B- Que les programmes de formation des maîtres comprennent obligatoirement une formation à l'éducation interculturelle.



Notes